

ΣΟΦΙΑ—SOPHIA

DOI: <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.16v.1i.1005>

Perspectivas y expectativas docentes sobre las prácticas lectoras de estudiantes del primer año de Psicología

Teaching perspectives and expectations on the reading practices of students of the first year of Psychology

Perspectivas e expectativas de ensino sobre as práticas de leitura de estudantes do primeiro ano de Psicologia

MARÍA MICAELA VILLALONGA PENNA

Información del artículo

Recibido: junio 03 de 2019
Revisado: agosto 23 de 2019
Aceptado: enero 12 de 2020

Cómo citar: /how cite:

Villalonga, M.M (2020) Perspectivas y expectativas docentes sobre las prácticas lectoras de estudiantes del primer año de Psicología. *Sophia*, 16 (1), 33-47.

Doctora. Magister en Psicología Cognitiva y Aprendizaje,
Docente de la Facultad de Psicología Universidad Nacional
de Tucumán, San Miguel de Tucumán, Argentina.
micavillalonga@yahoo.com.ar



ISSN (electrónico): 2346-0806 ISSN (impreso): 1794-8932



UNIVERSIDAD
La Gran Colombia
Fundada en 1951

Sophia-Educación, volumen 16 número 1. enero/junio 2020. Versión español

RESUMEN

La lectura en la universidad en el área de las ciencias sociales implica trabajar con múltiples fuentes textuales y discursivas. Muchas veces los docentes pueden esperar que los estudiantes se comporten como lectores autónomos y que sepan de antemano cómo leer en un área específica. En este sentido, en este trabajo se abordan las perspectivas y expectativas de los docentes acerca de las prácticas lectoras de los alumnos de Psicología de una universidad de gestión estatal. Para ello, se realiza un estudio cualitativo en el cual se entrevista a 30 docentes del primer año de la carrera de Psicología. Las entrevistas se analizan a la luz de categorías que se desprenden del marco teórico y se consideran las emergentes también. Los resultados dan a conocer que las perspectivas de la gran mayoría de los docentes sobre la lectura de los aprendientes se centran en las dificultades y que, pocas perspectivas docentes, acentúan las fortalezas y la autocrítica con las prácticas de enseñanza. Además, estas perspectivas se relacionan con las prácticas lectoras esperadas por los docentes. Aquellos docentes que subrayan dificultades, declaran propiciar prácticas lectoras monológicas y esperan que los estudiantes lean de este modo. Los que reconocen potencialidades y dificultades en sus alumnos al leer, declaran posibilitar prácticas dialógicas y esperan que los alumnos puedan leer de forma conjunta con ellos. Las perspectivas lectoras llevan a desplegar prácticas lectoras que pueden tender a remediar las dificultades o a constituirse en espacios de construcción de significados compartidos sobre lo que se lee.

Palabras clave: lectura, profesor de enseñanza superior, estudiante universitario, psicología, educación.

ABSTRACT

Reading in the university in the social sciences area involves working with multiple textual and discursive sources. Many times teachers can expect students to behave as autonomous readers and to know in advance how to read in a specific area. In this sense, this paper addresses teacher's perspectives and expectations about student's reading practices in Psychology at a state-run university. For this, a qualitative study is carried out in which 30 teachers of the first year of the Psychology degree are interviewed. The interviews are analyzed in light of categories that emerge from the theoretical framework and the emerging ones are considered. Results show that the great majority of teacher's perspectives on students reading focus on the difficulties and that a few teacher's perspectives focus on strengths and on self-critical view of teaching practices. In addition, these perspectives are related to the reading practices expected by teachers. Those teachers, who highlight difficulties, declare to encourage monological reading practices and expect students to read in this way. Those who recognize potentialities and difficulties in their students as readers declare possible dialogical practices and hope that students can read together with them. Reading perspectives lead teachers to deploy reading practices that may tend to remedy the difficulties or become spaces of construction of shared meanings on what is read.

Key words: reading, university professors, university students, psychology, education.

RESUMO

A leitura na universidade na área de ciências sociais envolve trabalhar com várias fontes textuais e discursivas. Muitas vezes, os professores podem esperar que os alunos se comportem como leitores autônomos e saibam antecipadamente como ler em uma área específica. Nesse sentido, este artigo aborda as perspectivas e expectativas dos professores sobre as práticas de leitura de estudantes de psicologia de uma universidade estatal. Para isso, é realizado um estudo qualitativo, no qual são entrevistados 30 professores do primeiro ano do curso de Psicologia. As entrevistas são analisadas à luz de categorias que emergem do referencial teórico e são consideradas emergentes. Os resultados mostram que as perspectivas da grande maioria dos professores sobre a leitura dos alunos se concentram em dificuldades e que, poucas perspectivas de ensino, acentuam forças e autocrítica nas práticas de ensino. Além disso, essas perspectivas estão relacionadas às práticas de leitura esperadas pelos professores. Os professores que enfatizam dificuldades declaram promover práticas de leitura monológica e esperam que os alunos leiam dessa maneira. Aqueles que reconhecem potencialidades e dificuldades de seus alunos ao ler, declaram possíveis práticas dialógicas e esperam que os alunos possam ler junto com eles. As perspectivas de leitura levam os professores a exibir práticas de leitura que tendem a remediar dificuldades ou tornar-se espaços para a construção de significados compartilhados do que é lido.

Palavras-chave: leitura, professor de ensino superior, estudante universitário, psicologia, educação.

Introducción

Las perspectivas docentes acerca de la lectura en las disciplinas y en contextos académicos se encuentran relacionadas con las expectativas de los enseñantes respecto de los estudiantes como lectores (Barton, Hamilton & Ivanic, 2000; Blommaert, Street, Turner & Scott, 2007; Lea, 1999; Lea & Street, 1998; Lillis & Scott, 2007; Street, 1999; Street, 2003). Desarrollos internacionales (Lea y Street, 1997; Lillis, 1999; Scott, 1999) han dado a conocer que muchas veces los docentes esperan que los estudiantes universitarios se comporten como lectores autónomos y maduros ya que la lectura constituye una habilidad que, aprendida previamente, puede traspasarse sin mayores dificultades desde el contexto escolar al universitario (Ivanic, 1998; Lea, 1999; Lea y Street, 1997; Lillis, 1997; Stierer, 1997). Además, investigaciones nacionales e internacionales describen cómo las prácticas lectoras académicas se construyen de manera distintiva según las disciplinas y que los docentes esperan que los estudiantes comprendan esto aunque no se lo explicita (Carlino y Estienne, 2004; Fernandez y Carlino, 2010; Lea y Street, 1998; Lillis, 1999). En este sentido, este estudio aborda como problema de investigación cuáles son las perspectivas y las expectativas de los docentes acerca de las prácticas lectoras de los estudiantes del primer año de una comunidad disciplinar específica: la carrera de Psicología de una universidad pública.

Como se anticipa, sobre las expectativas de los docentes en torno a lectura, desarrollos internacionales dan cuenta de cómo muchas veces los docentes esperan que los estudiantes se comporten como lectores autónomos y capaces de autorregularse (Lea y Street, 1997; Lillis, 1999; Scott, 1999). Esto, según Lillis (1999), puede hacer que los docentes consideren innecesario explicitar pautas de lectura y hasta puede habilitarlos a exigir cosas que no se han enseñado. La literatura revisada coincide en señalar que las expectativas docentes pueden dificultar la permanencia en las instituciones universitarias de aquellos estudiantes menos

familiarizados con las culturas académicas (Collier y Morgan, 2008; Lea y Street, 1997; Lillis, 1999; Turner, 1999). Por ello, muchos autores estimaron que las convenciones lectoras propias de las culturas académicas deben ser enseñadas a los ingresantes para permitirles participar en la comunidad de referencia (Lea, 1999; Lea y Street, 1998; Lillis, 1999, 2001; Scott, 1999; Street, 1999; Turner, 1999).

Además, desde ciertas vertientes teóricas la lectura constituye una habilidad técnica cuyos elementos básicos y genéricos pueden transferirse de un contexto a otro (Ivanic, 1998; Lea, 1999; Lea y Street, 1997; Lillis, 1997; Stierer, 1997). Según Lea y Street (1998), la lectura es vista como una práctica instrumental o técnica factible de ser enseñada y aprendida de una vez para siempre. Entonces, cuando los individuos presentan dificultades para leer o escribir, las acciones pedagógicas que derivan de este modelo se constituyen como un intento por paliar o remediar las dificultades en la lectura y en la escritura de los alumnos (Bazerman, 1988; Berkenkotter & Huckin, 1995; Lea y Street, 2006).

En la misma dirección que los antes citados planteos, en nuestro país, Carlino y Estienne (2004) caracterizaron los modos de lectura esperados por los docentes en carreras del área de Humanidades y de Ciencias Sociales. Encontraron que los profesores esperaban que los alumnos leyera los textos en función de los temas y de los objetivos del programa de la materia y según las perspectivas de las cátedras, jerarquizando determinadas cuestiones desarrolladas en los textos.

Asimismo, esperaban que los estudiantes supieran que en Ciencias Humanas y Sociales predominan los textos polifónicos, cuya comprensión hace necesario tener en cuenta diferentes perspectivas muchas de las cuales pueden ser polémicas. Consideraban a los alumnos como sujetos capaces de autorregularse como lectores y esto los llevaba a no explicitar pautas sobre cómo leer los textos y a entender los pedidos de ayuda de los

aprendientes como inmadurez y dependencia. Las autoras estimaron que estas cuestiones resultaban relevantes porque los alumnos eran evaluados en función de un modelo lector que no habían incorporado aún (Carlino y Estienne, 2004).

En relación con las perspectivas acerca de lo que es leer en la universidad, algunas investigaciones internacionales (Dysthe, 1996; Dysthe, 2011; Dysthe, Berndhardt y Esbjørn, 2012; Dysthe, Samara y Westrheim, 2006) y nacionales (Cartolari y Carlino, 2012) abordaron qué función poseen las prácticas lectoras académicas y describen básicamente dos modalidades de concebir y organizar de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de la lectura: por una parte, las monológicas (Cartolari y Carlino, 2012; Dysthe, 1996; Dysthe, 2011; Dysthe, Berndhardt y Esbjørn, 2012; Dysthe, Samara y Westrheim, 2006) y periféricas (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013) y, por la otra, las dialógicas (Cartolari y Carlino, 2012; Dysthe, 1996; Dysthe, 2011; Dysthe, Berndhardt y Esbjørn, 2012; Dysthe, Samara y Westrheim, 2006), entrelazadas (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013) o conjuntas.

Las primeras –las formas monológicas–, se caracterizan por un predominio de las exposiciones orales magistrales por parte del docente en las cuales éstos pueden aportar su interpretación de lo leído, evitando la discusión con los alumnos. Además, priman las comunicaciones organizadas por turnos determinados por el docente lo cual suele propiciar contribuciones poco significativas al tema trabajado por parte de los estudiantes (Cartolari y Carlino, 2012; Dysthe, 1996). En la misma dirección, se encuentran las intervenciones “en los extremos” o “márgenes exteriores” de las actividades lectoras, en las que los docentes suelen dar una consigna a los estudiantes, no intervienen durante las actividades de lectura y sólo corrigen las producciones o resultados finales (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013).

Las segundas –las formas dialógicas–, en cambio, se caracterizan por un predominio de las interacciones

entre los docentes y los alumnos en las que se plantean relaciones de intertextualidad entre el discurso oral de los intercambios en el aula y el discurso escrito presente en la bibliografía. Las interacciones en el aula en torno a los textos disciplinares facilitan el acceso de los estudiantes a los modos de leer y comprender en un área específica del conocimiento (Cartolari y Carlino, 2012; Dysthe, 1996). Vinculada con esta forma de organización de las prácticas lectoras, se encuentran las “entrelazadas”, en las que los docentes trabajan mediando la lectura durante las clases e incentivando las interacciones con los alumnos para hablar sobre lo leído. La lectura es un medio para trabajar los temas de la materia –es decir que, las tareas de lectura se entrelazan con el aprendizaje de contenidos conceptuales– (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013).

Asimismo, investigaciones nacionales revisadas profundizaron la indagación de las perspectivas docentes sobre la lectura en diferentes niveles educativos (Fernandez y Carlino, 2006; Fernández y Carlino, 2010). En una de ellas, Fernandez y Carlino (2010) indagaron esto en los primeros años de carreras de las áreas de Ciencias Humanas y Veterinarias de una universidad de gestión pública. Reconocieron dificultades en la comprensión y estimaron que la lectura en medios académicos es diferente a la del secundario –ya que se leen textos largos y complejos y es necesario establecer relaciones y no sólo recordar ideas centrales–.

Consideraron que leer en la universidad tanto en Ciencias Veterinarias como en Ciencias Humanas, implicaba ingresar en un campo disciplinar específico y aprender el discurso especializado del mismo. Lo característico en Ciencias Humanas era que la lectura exigía aprender a relacionar los textos y los autores entre sí, y leer varias veces los textos y comprenderlos desde la perspectiva de una cátedra y de una comunidad disciplinar. La cantidad para leer marcaba otra diferencia porque hacía necesario que los alumnos pudieran autoorganizarse y aprender a expresar los planteos de los autores con palabras propias (Fernandez y Carlino, 2010).

Teniendo en cuenta este recorrido teórico, en este trabajo se busca describir las perspectivas y expectativas de los docentes acerca de las prácticas lectoras de los estudiantes de Psicología de una universidad pública.

Metodología

En este estudio se optó por un enfoque cualitativo de investigación con un diseño de teoría fundamentada ya que se buscó conocer y comprender los significados atribuidos por los docentes acerca de las prácticas lectoras de los estudiantes ingresantes en una comunidad disciplinar específica. Además, la construcción de la teoría que da cuenta del fenómeno se dio a partir de los datos recolectados y su relación con la literatura revisada (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2008).

El muestreo fue de tipo intencional lo cual permitió seleccionar sujetos que pudieran contribuir a la comprensión del fenómeno estudiado (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2008). En este estudio participaron 30 docentes de siete asignaturas diferentes del primer año de la carrera de Psicología de una universidad pública. Éstos aceptaron voluntariamente participar de nuestra investigación.

La recolección de datos se hizo a partir de entrevistas en profundidad a fin de conocer las perspectivas docentes acerca de las prácticas lectoras de los estudiantes. Como ya se señalara, se entrevistó a docentes del primer año de la carrera de Psicología de siete asignaturas diferentes durante el primer y el segundo semestre del ciclo lectivo 2018. Las entrevistas duraron un promedio de 62 (sesenta y dos) minutos.

Luego de leer las transcripciones de las entrevistas se realizó la codificación inicial con base en los temas de los guiones de entrevista, en categorías que se desprendían del marco teórico y en las categorías emergentes. Posteriormente, se refinaron las categorías y para ello, se comparó cada fragmento con los categorizados previamente en la misma

categoría a fin de obtener coherencia interna. En ambos procesos, la comparación constante de los diferentes segmentos y categorías permitió encontrar similitudes y diferencias entre los mismos. Además, cuando no se hallaron nuevas categorías y los datos se tornaban redundantes, se consideró que las categorías se habían saturado y se detuvo la recolección y análisis de datos. Finalmente, se triangularon los datos, es decir, se establecieron relaciones entre las categorías. Para el análisis se apeló al software Atlas.ti (versión 6).

Desarrollo

A continuación se presentan los temas y las categorías comprendidas en los mismos, que se desprenden del análisis de las entrevistas.

I) Perspectivas acerca de cómo leen los estudiantes

Cuando se solicita a los docentes que describan los modos de lectura de los estudiantes, éstos comienzan haciendo referencia a las dificultades lectoras: no leen, leen y marcan todo y no pueden organizar el tiempo en función de la cantidad a leer. También indican lo que se lee y lo aprendido en el secundario. Pocos enseñantes señalan las potencialidades lectoras de los alumnos.

Muchos de los enseñantes (15 de 30 docentes) describen que los estudiantes no leen -lo cual se vería en el hecho de que los cuadernillos están sin marcar- o leen y marcan de manera excesiva los textos -como si todas fueran ideas centrales-. Esto último daría cuenta de la dificultad para identificar ideas centrales.

E: Vos me hablás de estrategias o de técnicas de estudio, y en cuanto a la lectura de los textos ¿vos que notás en relación con eso en los alumnos?

D: *Que no leen...no leen la biblio...no sé si es que no entienden o es la comodidad, de no leer o de leer y no entender de entrada y entonces esperar que el profesor les de todo servido, por ejemplo, las respuestas a las guías de estudio o que se les diga en*

que párrafo de que texto está lo que se les pide en las guías, o esperar que el práctico sea una segunda clase teórica...Entonces *yo no sé si es que tienen problemas en la comprensión o es la comodidad* (docente 9).

E: ¿Y vos has observado, por ejemplo, qué hacen los alumnos con el material de estudio, sean las fotocopias de partes de libros o los cuadernillos que están en la fotocopidora?

D: Mirá, *no vienen marcados los textos, cuando vienen. Y algunos, cinco de cien, cinco nada más, que lo traen marcado, es todo el cuadernillo marcado o la fotocopia, todo.* Y así no pueden hacer nada en el práctico. No saben resumir, no saben sacar las ideas principales (docente 1).

E: Y en relación a la lectura ¿has identificado alguna dificultad específica?

D: Sí (se ríe), no leen. O leen y les pasa esto que te digo, *subrayan todo, o no leen y no subrayan nada.* No todos vienen de una buena secundaria...*leen y marcan todo, no resumen...o pretenden leer en un día una cantidad bien importante de material, y no llegan...y como vienen con una base floja la mayoría, les cuesta entender la biblio...* (docente 8).

D:...está la constante: los *cuadernillos en blancos, la dificultad para elegir ideas principales y secundarias, dificultad como para recortar conceptos centrales en los textos, la profundidad con que estudian los conceptos,* el nivel de aprehensión de los conocimientos, de los conceptos. *Hay una dificultad en esto, y tiene que ver con que en el secundario, no les enseñaron a leer*(docente 5).

Una característica de las prácticas lectoras estudiantiles ampliamente señalada (20 de 30 docentes) es la imposibilidad para organizar los tiempos de lectura en función de la cantidad a leer para las diferentes materias. Esto incidiría negativamente en las posibilidades de los

estudiantes de llegar a las clases prácticas y a los exámenes parciales con el material bibliográfico leído y trabajado.

E: ¿Qué han notado en cuanto a dificultades de los alumnos del primer año?

D: ...y, bueno, *esteee...les cuesta organizarse con los tiempos para leer la biblio, como que no calculan, si les decís que tienen que leer tal texto para la clase siguiente llegan con la mitad leído, y te dicen que no les alcanzó el tiempo...y, también el tema de que les parece muy difícil organizarse con los tiempos que tienen que dedicar a otras materias...* (docente 11).

E: Cuando vos me decís que no saben estudiar ¿a qué te referís?

D: ...creo que no les enseñan a estudiar, eso de sentarse e *ir dosificando los temas a estudiar día a día.* Por ejemplo yo les di que vean unas hojitas, diez o quince, eso era lo que debían leer de un tema, en un libro, era un capítulo de un libro... eso fue de un lunes para otro lunes y casi ninguno leyó,...Yo los veo es como que están acostumbrados a *dos días antes del examen intentar estudiarse (hace gesto de comillas con los dedos)* todo, pero no vienen con un ritmo de estudio real. O sea, *no vienen leyendo el material para cada práctico* y luego fijando lo más importante como segunda etapa (docente 9).

Algunos pocos docentes (tres de 30 docentes) atribuyen las dificultades de los estudiantes al leer a la forma en que preparan el material de lectura para los ingresantes marcando dos cuestiones: por un lado, la presencia de fuentes primarias y escasez de fuentes secundarias y, por el otro, la complejidad de los textos a leer –textos enrevesados–.

E: Algo hablamos sobre el tipo de textos de la bibliografía pero ¿qué desafíos creés que tendrán los chicos para leer textos de Psicología?

D: En esta materia, lo que te decía, la *cantidad abrumadora de fuentes primarias y la escasez de fuentes secundarias. La cantidad a leer*. Los temas que se tratan en la materia, la complejidad y profundidad con que hay que abordarlos. Esas cosas pueden ser difíciles para los chicos y también para mí. *Hay textos que explican cosas de manera sencilla y directa, hay otros más enrevesados, como los freudianos...*(docente 3).

Varios enseñantes (12 de 30 docentes), cuando se les solicita que describan las prácticas lectoras de sus estudiantes, hacen referencia a las dificultades para leer relacionadas con lo aprendido en el secundario. Entre las dificultades mencionan, como se indicara con anterioridad, los problemas para identificar ideas principales en un texto o resumir –marcan todo–, la falta de lectura para las clases prácticas y la imposibilidad para organizar los tiempos en función de la cantidad a leer.

E: Me hablas del trabajo con textos, y entonces pienso ¿cómo describirías las prácticas de lectura de los alumnos?

D: A esto que te decía ¿no? Hay chicos que *vienen con formas de leer aprendidas en el secundario que les sirven mucho aquí...muchos les cuesta identificar ideas principales de un texto o no pueden identificarlas, dejan para leer a último momento todo y obvio, no llegan...es que en el secundario no les enseñan a leer...leen unas pocas hojitas y ya está y no les enseñan a identificar ideas o planteos de autores...entonces llegan aquí a la universidad y todo les cuesta muchísimo* (docente 10).

Pocos docentes (5 de 30 docentes) indican que hay alumnos que leen y notan una práctica que consiste en organizar el material con papelitos, marcar con resaltadores algunos conceptos aislados, escribir cosas a los costados y leer relacionando múltiples fuentes textuales.

D:...y no todos los alumnos llevan el material leído, no... pero a ver...lo que vienen traen los cuadernillos con papelitos de colores y material que está todo marcado, subrayado y con leyendas a los costados y el tema del resaltador, esto de marcar con resaltadores y ¿qué es lo que marca? Lo que ellos entienden que es lo más importante, por ahí conceptos...o cosas que en las clases teóricas se marcan como importantes (docente 2).

E: ¿Cómo leen los estudiantes?

D: Y bueno, hay algunos alumnos, no muchos que *leen y marcan ideas principales...es como que vos los ves que leen los apuntes de la teórica y comparan eso con lo que dicen los autores de los textos y arman esquemas de los textos y comparan estos esquemas entre sí para ver...para contrastar lo que dicen los autores...es como que hay pocos alumnos que pueden trabajar con múltiples fuentes textuales...los apuntes de la teórica, los capítulos de libros y los documentos o fichas de cátedra* (docente 7).

Con respecto a las perspectivas acerca de las prácticas lectoras de los estudiantes, y al igual que en estudios nacionales (Carlino y Estienne, 2004; Fernandez y Carlino, 2010) e internacionales (Lea y Street, 1998; Turner, 1999), estos docentes las describen haciendo referencia a las dificultades para identificar ideas centrales en los textos y autoorganizarse en función de la cantidad a leer. Además, describen prácticas que no han sido señaladas en la literatura revisada, por ejemplo, escribir cosas a los costados del texto y usar papelitos de colores como indicadores. Estas, podrían ser formas de organizar y apropiarse del material de lectura.

Los docentes indican, asimismo, prácticas de lectura en las que los alumnos relacionan o entrelazan diferentes fuentes textuales –los apuntes de las clases teóricas, los capítulos de libro y los documentos de cátedra–. Éstas,

parecieran ser similares a las que se plantean como prácticas dialógicas o entrelazadas (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013; Cartolari y Carlino, 2012; Dysthe, 1996).

II) Expectativas docentes sobre las prácticas lectoras estudiantiles

II.1) Prácticas lectoras que se basan en una fuente discursiva

Aunque los docentes declaran que los estudiantes poseen dificultades en la organización del tiempo y la cantidad a leer, muchos de ellos (25 de 30 docentes) esperan que los aprendientes sean capaces de organizar el tiempo para leer -dedicar a la lectura de la materia al menos un par de horas al día o a la semana-. Indican que, como consecuencia del no organizar los tiempos para la lectura, los estudiantes apelan a resúmenes hechos por terceros.

E: ¿Qué esperas que hagan los alumnos al leer?

D: Mirá, espero *que cumplan*, con esto que te decía de que les planteamos ciertos pactos, *que dediquen media hora o una hora a la materia, todos los días, y sino que aglutinen todo en un día*, y eso les ofrecemos como alternativa (docente 22).

E: ¿Qué esperás de los alumnos como lectores?

D: Y yo les digo que traten de *venir con las cosas leídas de la casa o que lo leamos al texto en la clase* a ver que podemos encontrar para completar la respuesta, pero vos te das vuelta y no lo hacen. Y te das cuenta que como ya hay un *apuntecito, un resumen que hizo no se quién dando vueltas eso es lo más fácil y eso lo hacen porque no se organizan para leer...no dosifican la lectura, esto de todos los días un poquito dedicarle a la materia*, eso no lo hacen, entonces *la salida más fácil es ese resumen* (docente 12).

E: ¿Qué esperás de los estudiantes como lectores?

D: *Qué organicen sus tiempos para leer*, eso es básico. Porque claro, me doy, entonces con *¿qué hacen? Empiezan a estudiar uno o dos días antes del parcial. No saben que hay que prepararse...*Y esto implica sentarse por lo menos cuatro horas diarias, y ellos creen que con media hora ya está (docente 9).

Además, casi todos (23 de 30 docentes) esperan que los estudiantes puedan leer en función de lo que piden los profesores, recortar ideas principales de los textos con una tijera mental o buscar ideas específicas en los textos –las ideas que ellos marcan como ideas centrales que deben identificar en los textos-. Notan que cuando los estudiantes no realizan estas operaciones apelan a resúmenes hechos por terceros, práctica que consideran poco aconsejable.

E: ¿Qué esperás que hagan tus estudiantes como lectores?

D: Yo creo que lo que espero encontrar es que lean y busquen esas cosas que se han ido presentando como importantes y no que marquen todo el texto como importante, y bueno, esos *conceptos que nosotros les decimos que son importantes porque lo conocemos al tema* (docente 25).

E: ¿Qué esperás que hagan los estudiantes al leer?

D: Y bueno, que puedan *encontrar y recortar las ideas principales que nosotros les marcamos en los textos...*nosotros los profes esperamos que los alumnos vean esas ideas que nos parecen importantes... Lo que me gusta que puedan hacer y espero que hagan es *que usen como una tijera mental para recortar información específica* y que no les pase eso de creer que todo es importante (docente 17).

E: Y ¿vos que, específicamente, cómo crees que tiene que leer un estudiante en la universidad o qué esperas que hagan tus alumnos con los textos?

D: Yo espero que *lean y logren marcar algo, ideas principales. Espero ver eso del marcador flúor pero no todo el texto marcado, sino cosas puntuales*, esas cosas que vamos presentando como cosas importantes y no que vengan con esos resúmenes que circulan...esas carpetas con resúmenes de los textos que ni saben quién los hace (docente 23).

E: ¿Qué esperás que hagan los chicos como lectores?

D: Y que lleguen con las cosas *leídas a los prácticos* y que puedan *ver bien qué es lo importante de los textos...porque sino terminan estudiando de esas carpetas de resúmenes de los textos que andan circulando por ahí que ni saben quiénes han hecho esos resúmenes*, pero lo mismo estudian de ahí porque es lo más fácil...y que lleguen a leer todo para el parcial...que realmente haya un *trabajo de cada uno de leer los textos y de marcar ideas principales, de apropiarse de los textos...*y no que lean de resúmenes mal hechos (docente 11).

Las expectativas de estos docentes se centran en que los estudiantes puedan realizar una búsqueda estratégica de información en los textos. Por ello, esperan que los alumnos puedan enfocar las ideas que los docentes consideran que son las más importantes en los textos y que puedan “recortar” esas ideas o información específica. Esto se asemeja más a lo que en estudios internacionales (Dysthe, 2011; Dysthe, 2012; Dysthe, Samara y Westrheim, 2006) y nacionales (Cartolari y Carlino, 2012) se describe como prácticas monológicas ya que lo que resultaría privilegiado es aquello que desde el discurso docente se marca como ideas principales.

Además, los docentes enuncian también lo que no esperan: que los estudiantes lean lo que se denomina en este estudio “resúmenes hechos por terceros”. Cabe señalar que esto resulta una categoría emergente que es definida como

carpetas con resúmenes de los textos de la bibliografía de las materias cuya autoría resulta desconocida para los alumnos. Sin embargo, estos textos parecen ser considerados como bibliografía autorizada por los aprendientes.

Estos enseñantes parecen no aceptar la inclusión de estos textos que no son los que han sido seleccionados por ellos como material bibliográfico. En el presente estudio no se ha profundizado la indagación acerca de estos textos en el presente estudio. “Pero, si tenemos en cuenta que estos docentes esperan que los alumnos identifiquen en los textos aquellas ideas que ellos consideran centrales, podría ser que no acepten estos textos por no “autorizar” la presencia de voces cuya autoría resulta desconocida.

Asimismo, el hecho de que estos docentes esperen prácticas lectoras monológicas por parte de sus alumnos, puede deberse al hecho de que notan dificultades en estos para identificar ideas centrales en los textos y organizar los tiempos en función de la cantidad a leer. Tal vez este tipo de práctica sería vista como una ayuda remedial o paliativa que podría llegar a facilitar la lectura a los estudiantes.

II. 2) Prácticas lectoras que vinculan múltiples fuentes discursivas

En contraposición a lo desarrollado en el apartado anterior, pocos docentes (5 de 30 docentes) señalan como práctica leer junto a los estudiantes teniendo en cuenta el programa de la materia y relacionando la bibliografía con la clase teórica y los autores entre sí.

Como se anticipara estos docentes esperan que los estudiantes puedan considerar los programas de las materias y que aprendan a leer teniendo en cuenta éste como guía. Valoran la organización lógica de un programa y cómo la misma se relaciona con la posibilidad de comprender lo que se lee.

E: ¿Qué esperas que hagan tus alumnos como lectores?

D: Mirá, yo espero que puedan leer teniendo en cuenta el programa de la materia, de hecho, el programa es un texto más de nuestra materia. *Todos los programas deben tener un orden lógico, una unidad tiene que relacionarse a otra*, por ejemplo, si ellos no han entendido en el pensamiento sociológico clásico esta dicotomía entre objetivismo y subjetivismo, yo no tengo herramientas para pensar Bourdieu, Guiddens, en una unidad número cuatro...*Pero claro, si no se entiende ese orden lógico será muy difícil contextualizar y comprender lo leído*(docente 2).

E: ¿Qué esperás que hagan tus alumnos como lectores?

D: *Me gusta que lean con el programa de la materia a la par...les enseño que el programa es la brújula, la guía para leer, para saber en qué unidad temática estamos, qué hay que leer y que esos autores permiten conocer determinados contenidos. Les pido que del programa me digan qué textos tenían que leer. Hago una breve introducción, donde les cuento quiénes son los autores que están por leer, por qué, si lo que tienen en frente es un capítulo de libro, o lo que fuere...* (docente 3).

Además, sus expectativas se centran en que los estudiantes lean teniendo en cuenta lo desarrollado en las clases teóricas ya que éstas permiten enfocar lo más significativo en los textos.

E: Y ¿qué esperan de los alumnos como lectores?

D: Mirá, que lean siguiendo nuestras orientaciones y no...de manera errática. Tienen *orientaciones teóricas*, presentaciones teóricas, a cargo de un docente, entonces, ahí hay una primera guía para enfocar lo importante (docente 4).

D: Y yo lo que les digo y hago hincapié es en que vengan *al teórico* porque les hace el esquema de hacia dónde tienen que

apuntar ellos, porque si ellos tuviesen ese esquema, hay cosas que se van a dar cuenta que no van en el resumen del texto que ellos puedan hacer. Entonces, *del teórico pueden ir sacando lo más importante*, y rellenarlo o agregarle cosas que vean que les pueda servir. Pero realmente el teórico les puede hacer ver que no va toooooo el texto (docente 5).

Estos docentes optan por orientar a los estudiantes leyendo junto a ellos. Para ello, los ayudan a identificar posturas en los textos, les indican quiénes son los autores, en qué momento escribieron y por qué, y les muestran las fuentes primarias. También trabajan con guías de estudio que incluyen preguntas que se responden relacionando textos o con partes de textos. Los ayudan a relacionar lo desarrollado en las clases teóricas, lo que se plantea en los textos y las explicaciones de los docentes. Subrayan la importancia de reflexionar sobre las prácticas de enseñanza como una forma de ayudar a los estudiantes.

E: ¿Qué esperás que hagan los estudiantes al leer?

D: Yo espero que lean pero...*yo les cuento quiénes son los autores que están por leer, por qué, si lo que tienen en frente es un capítulo de libro, o lo que fuere...Yo voy al práctico con el libro*, les muestro el libro, y con el cuadernillo también. Como son muchos, prefiero *trabajar con guías, preguntas que a veces se responden desde un autor, desde el apartado de un texto y otras veces desde más de un autor, o desde apartados de textos diferentes...para que vean que se pueden ir relacionando los textos*. También les sugiero que vean *cómo encara el tema el autor...vendría a ser cuál es el esqueleto del texto*, en general, que vean cómo va introduciendo los temas el autor...porque hay preguntitas que tienen que ver con eso. Les sugiero que tengan a mano *los apuntes de la clase teórica*...Y con esas pistas responden las preguntas...a eso se suman

los apuntes de la clase teórica... Yo hago lo que puedo desde mi espacio de cátedra... *leer junto a mis alumnos, contarles a quiénes leen, por qué escribieron, en qué momento escribieron, que eso que leen son fotocopias pero que esas fotocopias están en libros, mostrarles los libros...* creo que tenemos que poder pensar lo que hacemos, cómo les enseñamos a los chicos, eso me parece importante, *poder reflexionar sobre lo que hacemos* (docente 3).

E: ¿Qué espera de los estudiantes como lectores?

D: Pero te decía, *esto es un desafío...* yo puedo esperar que ellos lean pero he optado por ayudarlos y por eso este año *particularmente a mí me ha dado resultado trabajar con los textos en las comisiones...* ayer por ejemplo, he trabajado con un texto de Weber, *avanzando párrafo por párrafo*, y tratando de entender bueno acá viene la crítica a tal tema, *aquí el autor está a favor de tal postura, aquí el autor presenta su propuesta*, y ayudar a los alumnos a que lo sigan... Que este año yo haya modificado la forma de trabajo, la estrategia del práctico, esto de agarrar el texto y trabajarlo en clase todos juntos...*tiene que ver con qué venía pensando esto, que hacía falta una guía más explícita para los chicos...* Las prácticas se convierten en esto, digamos, en tratar de volver a situarlos, *y mirar los textos a la luz de lo que han visto en la teórica* y, entonces, ir llevándolo al alumno, darle una manito...por ahí nosotros no somos de esos docentes que dejan al alumno solo, porque sabemos de las dificultades que plantea entender los textos de la biblio (docente 6).

En este caso, son pocos los enseñantes (5 de 30 docentes) que plantean la necesidad de relacionar las explicaciones dadas en la clase teórica con lo que se hace en la práctica. Asimismo, estos docentes plantean la importancia de contextualizar lo que se lee. Sólo una docente indica que

lee junto a sus estudiantes y los guía en este proceso - y de leer junto a los estudiantes como una forma de guiarlos -ayudándolos a enfocar las ideas centrales, despejando dudas que surgieren-. Esto último resulta coincidente con lo hallado por Carlino y Estienne (2004) y Natale y cols. (Braidot, Moyano, Natale y Roiter, 2012; Natale, 2013; Natale, y Stagnaro, 2013).

Estos docentes parecen trabajar más desde lo que Carlino, Iglesia y Laxalt (2013) denominan lectura "entrelazada" ya que proponen mediar los procesos lectores durante las clases e incentivar las interacciones para hablar sobre lo leído entre docente y alumnos y entre pares. Además, aunque no dan a conocer si la lectura es uno de los propósitos de la materia, acorde a lo indicado en estudios internacionales (Dysthe, 2011; Dysthe, 2011 Dysthe, Samara y Westheim, 2006; Wake, Dysthe y Mjelstad, 2007) y nacionales (Cartolari y Carlino, 2012), parecen trabajar de manera dialógica. Se señala esto ya que indican propiciar espacios en los que se habla sobre lo leído vinculando lo comprendido por los estudiantes con las explicaciones del docente.

Si bien estos docentes también proponen que los estudiantes no lean y que tienen dificultades para organizar el tiempo en función de la cantidad a leer, son capaces de reconocer que las dificultades lectoras de los alumnos pueden tener que ver, en parte, con lo que se lee. En este sentido, los docentes señalan que en el material de lectura hay muchas fuentes primarias y escasas fuentes secundarias y, que priman los textos enrevesados o que incluyen múltiples voces de autores por sobre textos que explican. Aunque no se ha ahondado la indagación acerca de este último aspecto, se considera que el hecho de que los enseñantes puedan reflexionar sobre las características del material de lectura que proveen a los aprendientes es fundamental para poder enseñarles a leerlo y construir conocimientos disciplinares con base en la lectura.

También son estos docentes los que notan que algunos estudiantes son capaces de organizar

el material de lectura, identificar información relevante en el mismo y leer y vincular múltiples fuentes textuales. Esto último resulta consonante con el tipo de prácticas de lectura que los enseñantes indican propiciar en sus materias: prácticas lectoras dialógicas. Entonces, aunque estos docentes noten dificultades al leer en sus estudiantes, en el marco de sus materias parecen intentar ayudarlos generando espacios de lectura tendientes a construir significados compartidos sobre lo que se lee.

Conclusiones

El propósito de este estudio ha sido describir las perspectivas y expectativas de los docentes acerca de las prácticas lectoras de los estudiantes de la carrera de Psicología de una universidad pública. En cuanto a las perspectivas docentes acerca de la lectura, los docentes señalan, básicamente, dos cuestiones. Por un lado, que los alumnos no leen, que leen y marcan excesivamente el texto como si no pudieran identificar ideas centrales y que no pueden organizar el tiempo en función de la cantidad a leer. Por el otro, que los aprendientes leen, organizan el material de lectura y leen múltiples fuentes textuales. Además, pocos docentes notan que las dificultades de estos tienen que ver con el material de lectura que ellos ofrecen y, muchos docentes atribuyen estas dificultades a lo que no fue enseñado en el nivel educativo anterior.

Hallamos también que la mayor parte de los docentes espera que los alumnos lean de manera monológica y, la menor parte de ellos, de manera dialógica. En relación con la primera práctica, los enseñantes esperan que los aprendientes hagan una búsqueda estratégica de información específica en los textos. Sobre la segunda, los docentes esperan y les enseñan a contextualizar lo que leen y a relacionar lo planteado en las clases teóricas, con la bibliografía propuesta para un tema y con las explicaciones del docente.

En suma, se aprecia que algunas concepciones docentes se centran en las dificultades de

los estudiantes para leer y que las prácticas lectoras esperadas –prácticas monológicas– resultan afines a las mismas. A la vez, dichas prácticas podrían constituir la manera que estos docentes generan para ayudar a sus alumnos con las dificultades. Se aprecia también, que hay docentes que notan tanto las dificultades como las posibilidades de sus alumnos como lectores y, en consecuencia, las prácticas lectoras esperadas y enseñadas posibilitarían vincular múltiples fuentes discursivas incluyendo lo que proponen los textos, lo comprendido por los alumnos y las explicaciones de los docentes. En este sentido, una contribución de este trabajo consiste en permitir visualizar cómo las perspectivas docentes acerca de la lectura se entrelazan con lo que los docentes esperan de los aprendientes como lectores.

Tanto en el caso de las prácticas lectoras monológicas como en el de las dialógicas esperadas por los docentes, tal y como indican Lillis (1999) y Lea y Street (1998) se tratan de convenciones lectoras propias de la cultura académica de esta comunidad en particular. Ambas, parecen ser enseñadas y explicitadas por los docentes en su afán por permitir a los estudiantes participar en la comunidad de referencia.

Además, es necesario señalar que a pesar de las diferencias observadas en las perspectivas y expectativas docentes en torno a la lectura, no se tienen elementos para indicar que las prácticas lectoras dialógicas resulten mejores que las prácticas lectoras monológicas esperadas por la gran mayoría de los docentes. Sin embargo, Cartolari y Carlino (2012) proponen que las prácticas dialógicas de lectura poseen un mayor potencial epistémico. Si tenemos en cuenta este planteo, indagaciones futuras podrían abordar esta cuestión a fin de reflexionar que clase de prácticas de enseñanza de la lectura poseen un mayor potencial epistémico en esta comunidad disciplinar en particular.

Ya que este estudio se ha realizado desde un enfoque cualitativo y dado el acotado tamaño

de la muestra, se estima que no resulta factible realizar generalizaciones más allá de casos similares y en circunstancias afines. Pero, la presente investigación brinda una serie de interrogantes que podrían indagarse en investigaciones futuras: ¿cómo se relacionan las perspectivas y expectativas docentes en torno a lectura con las prácticas docentes de enseñanza de la lectura?, ¿los docentes propiciarán instancias monológicas o dialógicas de enseñanza y aprendizaje de la lectura en las aulas?, ¿qué perspectivas poseen los estudiantes acerca de la lectura y qué esperan de los docentes?

Asimismo, esta contribución puede permitir pensar en otros contextos académicos cómo las perspectivas docentes sobre la lectura se relacionan con lo que éstos esperan de los alumnos como lectores académicos. En este sentido, Tal y como lo indicara Carlino (2005), si habitualmente en las instituciones educativas se escucha que “los alumnos no leen” o que “los alumnos no comprenden lo que leen”, estudios como el que se ha encarado pueden constituirse en el puntapié inicial para comenzar a indagar estas cuestiones en las comunidades académicas y comenzar a visibilizar las posibles razones de esta situación.

Referencias bibliográficas

- Barton, D., Hamilton, M., & Ivanič, R. (2000). *Situated literacies: Reading and writing in context*. Psychology Press.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science* (Vol. 356). Madison: University of Wisconsin Press.
- Berkenkotter, C., & Huckin, T. (1995). *Genre knowledge in disciplinary communities*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Blommaert, J., Street, B., Turner, J., & Scott, M. (2007). Academic literacies: what have we achieved and where to from here. *Journal of applied linguistics*, 4(1), 137-49.
- Braidot, N., Moyano, E., Natale, L., & Roitter, S. (2012). Enseñanza de la lectura y la escritura como política institucional a lo largo de las carreras de ingeniería del IDEI-UNGS. In *Trabajos Completos, VI Congreso Argentino de Enseñanza de la Ingeniería (CAEDI)*, Salta, septiembre de 1997.
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Bs. As: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P., & Estienne, V. (2004). ¿Pueden los universitarios leer solos? Un estudio exploratorio. *Memorias de las XI Jornadas de Investigación en Psicología. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*, 29, 174-177.
- Carlino, P., Iglesia, P., Laxalt, I. (2013). Qué dicen los docentes que hacen cuando los alumnos no comprenden lo que leen. In *XII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura. IV Foro Iberoamericano de Literacidad y Aprendizaje*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México, julio de 2013.
- Cartolari, M., & Carlino, P. (2012). Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(7), 67-86.
- Collier, P. J., & Morgan, D. L. (2008). Is that paper really due today?: differences in first-generation and traditional college students' understandings of faculty expectations. *Higher Education*, 55(4), 425-446.

- Dysthe, O. (1996). The Multivoiced Classroom Interactions of Writing and Classroom Discourse. *Written communication*, 13(3), 385-425.
- Dysthe, O. (2011). Opportunity spaces for dialogic pedagogy in test-oriented schools: A case study of teaching and learning in high school. *Bakhtinian pedagogy: Opportunities and challenges for research, policy and practice in education across the globe*, 90, 69.
- Dysthe, O., Bernhardt, N., Esbjørn, L. (2012) *Dialogue-based teaching. The art museum as a learning space*. Copenhagen, Denmark:Skoletjenesten.
- Dysthe, O., Samara, A., & Westrheim, K. (2006). Multivoiced supervision of Master's students: a case study of alternative supervision practices in higher education. *Studies in Higher education*, 31(03), 299-318.
- Fernández, G. M. E., & Carlino, P. (2006). Leer y escribir en la escuela media y en la universidad. Diferencias percibidas por ingresantes a la Facultad de Ciencias Humanas de la UNCPBA. In *XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 28 al 30 de noviembre de 2006.
- Fernández, G., & Carlino, P. (2010). ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria?. *Lectura y Vida*, 31(3), 6-19.
- Hernández Sampieri, R., Fernández- Collado C. y Baptista Lucio, P. (2008). *Metodología de la Investigación*. Mexico: McGraw Hill.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Lea, M. R. (1999). Academic literacies and learning in higher education: Constructing knowledge through texts and experience. *Students writing in the university: Cultural and epistemological issues*, 103-124.
- Lea, M. & Street, B. (1997). *Perspectives on Academic Literacies: an institutional approach*. Swindon: Economic and Social Research Council.
- Lea, M. R., & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in higher education*, 23(2), 157-172.
- Lea, M. R., & Street, B. V. (2006). The "academic literacies" model: Theory and applications. *Theory into practice*, 45(4), 368-377.
- Lillis, T. (1997). New voices in academia? The regulative nature of academic writing conventions. *Language and Education*, 11(3), 182-199.
- Lillis, T. (1999). Whose common sense. *Essayist literacy and the institutional practice of mystery*. 127-140.
- Lillis, T. (2001). *Student writing: access, regulation, desire*. Literacies. UK: Routledge
- Lillis, T., & Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of applied linguistics*, 4(1), 5-32.
- Natale, L. (2013). Integración de enfoques en un programa institucional para el desarrollo de la escritura académica y profesional. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(58), 685-707.

- Natale, L. y Stagnaro, D. (2013). Alfabetización profesional durante la carrera universitaria: entre la universidad y la empresa. *Itinerarios educativos*, 7, 11-28.
- Scott, M. (1999) Agency and subjectivity in student writing. In C. Jones, J. Turner and B. Street (eds) *Students Writing in the University: cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins.
- Stierer, B. (1997). Mastering Education: a preliminary analysis of academic literacy practices within masters-level courses in Education. In *Higher Education Close Up*, at University of Central Lancashire, Preston, 6-8 july.
- Street, B. (1999). Academic Literacies. In J. Turner & B. Street *Students writing in the university: cultural and epistemological issues* (pp. 193-228). Philadelphia: JB publishing company.
- Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current issues in comparative education*, 5(2), 77-91.
- Turner, J. (1999). Academic literacy and the discourse of transparency. In: C. Jones, J. Turner & B. Street (eds.) *Students writing in the university: cultural and epistemological issues* (149-169). Amsterdam: John Benjamins.